

文学の授業で「教科内容」をどう教えるか

学習開発分野 (20822020) 荒 木 秀 樹

本研究の目的は、文学作品における「教科内容」を位置付けた授業とはどのようなものかを明らかにすることである。心情の変化を「教科内容」と位置づけ、スケーリングを用いた実践を行った。スケーリングは変化を可視化する効果はあったが、児童が心情の変化を理解するまでには至らなかった。児童が「教科内容」を理解するためには「教科内容」の効果を、文学作品を通して実感を伴って理解することが重要であることが示唆された。

[キーワード] 教科内容, 指導系統表, スケーリング

1 問題の所在と課題

国語科の文学作品を扱う授業において、教えるとはどういうことか。筆者はこれまで、作品の面白さを児童に味わってほしいと実践をしてきた。そのためには、書かれている内容をきちんと読み取ることが大切だと考えてきた。しかし、場面を確認したり登場人物の心情を捉えたりと、作品が変わっても同じ指導をくり返していた。児童からは、「また読み取りするんですか。」という発言があった。何のためにするのか明確にならずに活動をくり返していたのである。授業者が何を学ばせたいのかを明確にして授業に臨まなければいけない。鶴田(2018)は、以下のように指摘する。

今までの国語科の授業では何が教えられてきただろうか。文学の授業は、教材の間に関連性や発展性がなく、どの学年でも同じような学習課題(場面の様子を想像する、人物の心情を理解する、作品の主題を考える、感想を話し合う…)が繰り返されていた。一つの作品を隅々まで鑑賞する(教材を丸ごと教える)ことに汲々として、文学の原理・方法をふまえた読み方の基礎はほとんど教えられてこなかった。(中略)要するに、国語科の〈教科内容〉が曖昧だったのである。〈教科内容〉とはその教科で教えるべき普遍的かつ科学的な概念・法則・原理・用語・技術の体系のことである。

鶴田は、どの学年でも同じような学習課題をくり返す授業が行われてきた要因が、国語科の「教科内容」が曖昧だったことと指摘する。「教科内容」

を位置付けた授業を行うことが大切であると鶴田は言う。では、国語科の文学作品における「教科内容」とは、具体的にどのようなものか。そして、授業を通してどう学ばせるのか。本研究は、文学作品における「教科内容」とは何か。そして、それを位置付けた授業とはどのようなものかを明らかにすることを目的とする。

2 先行研究の検討

文学作品における「教科内容」とは何か。先行研究として、筑波大学附属小学校国語教育研究部の実践がある。同研究部では、「日本の国語授業は何が問題なのか」をテーマに、3年間(平成25~27年度)の研究を行った。その問題が「指導内容の曖昧さ」によるところが大きいとし、「日本の国語授業の問題は『指導内容を整理した上で、指導方法を明らかにすること』で解決できる」と捉え実践をした。ここでいう「指導内容」とは、同研究部が『『教材ありき』ではなくて『読む力の育成ありき』というスタンス』でいることから、鶴田のいう「教科内容」と同様に捉えていると考えられる。

同研究部では、「読みの指導系統表(試案)」を作成している。特徴は、7つの系列(「作品の構造」「視点」「人物」「主題」「文学の表現技法」「文種」「活動用語」)に整理し、学年ごとに指導すべき読みの技能と用語を洗い出している点である。本研究では、特に「人物」系列の「心情の変化」に焦点を当てていく(表1)。

読みの用語として示されたものを、学校や児童の実態に合わせて吟味する必要はある。しかし、実態に合わせて修正し活用することは可能である。

表1 「人物」系列の読む力

学年	読みの技能	読みの用語
1年	登場人物の気持ちや様子を想像しながら読む	登場人物, 中心人物, 気持ち, 様子
1年	登場人物の言動をとらえて読む	会話文(言ったこと), 行動描写(したこと)
2年	登場人物の気持ちの変化を想像しながら読む	気持ちの変化, 対人物, 周辺人物
3年	人物像をとらえながら読む	人物像(人柄)
3年	中心人物の心情の変化をとらえて読む	心情, 変化前の心情, 変化後の心情, きっかけ
5年	登場人物の相互関係の変化に着目して読む	登場人物の相互関係
6年	登場人物の役割や意味を考えながら読む	登場人物の役割

では、これを授業にどう位置づけるか。指導系統表を基にした二瓶弘行の実践(「大造じいさんとがん」5年)を紹介する。二瓶は、「心情の変化」を捉えるために、3つの問いを用意する。「①最も大きく変わったことは、何か。」「②それは、どのように変わったか。」「③それは、どうして変わったか。」3つの問いに入る前に、多くの文学作品には「前ばなし、展開、クライマックス、後ばなし」という基本構成があることを確認している。この活動を入れることで、3つの問いはクライマックス場面を中心に行っていることを児童は理解する。

二瓶の実践から明らかなことは、一つの作品(今回は「大造じいさんとがん」)に限定した読み方を教えているのではなく、様々な作品に汎用できる読み方を教えている点である。3つの問いについて、二瓶は「物語によって異なる問いではない。(中略)『変容』を描く、すべての物語そのものの自体がもつ、言わば、『必然の問い』である。」と言う。つまり、どの作品にも表れる問いであるということである。作品の構成を理解することも同じである。児童は多くの文学作品には「前ばなし、展開、クライマックス、後ばなし」という基本構成で描かれているということを知り、それを読みの技能として他の作品にも活用することができる。一つの作品にとどまらない汎用性のある技能を児童に身につけさせるという点で教科内容が位置付

けられた授業であると言える。

3 実践と結果

2020年11月10日、山形県内A小学校の4年生(21名)を対象に授業を実践した。扱った教材は、光村図書『国語下 はばたき』の文学作品「プラタナスの木」である。主人公(マーちゃん)がおじいさんから不思議な話を聞いたことやプラタナスの木が切られるという出来事から、プラタナスの木(自然)に対する心情の変化が見られる作品である。小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編は「読むこと」の文学的な文章の「精査・解釈」(第3,4学年)の指導事項として「エ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること。」と記している。本作品は、心情が変化するきっかけが複数あり、主人公の心情が作品を通して変化していくので登場人物の「心情の変化」を捉えるのに適している。本実践では、「心情の変化」を教科内容と位置付ける。児童にあることをきっかけに、心情に変化が見られるということを捉えさせたい。

「プラタナスの木」の先行実践では、最初(1段落)と最後(5段落)の場面を比較して、「何が変わったのか」「何が変わらなかったのか」を明らかにすることで、心情の変化を捉えさせるものが多い。しかし、二つの場面の比較だけでは、「心情の変化」を捉えきれない。間の段落にも、主人公の心情が変化する出来事が見られるからである。そこで、段落ごとのマーちゃんのプラタナスの木に対する思いを、「スケーリング」という方法を用いて読み取らせる。(図1)スケーリングは、数値化によって、自分の考えや思いを表現する方法である。スケーリングを用いる良さは、2点ある。

1 点目は変化が捉えやすくなるということである。場面や段落ごとに、登場人物の心情をスケーリングで捉えることで、それらを並べて見たときに変化が見られる。

2 点目は表現しやすいということである。感覚的に捉えたはっきりしない考えや、言葉では言い表しにくい考えも数値化という方法であれば、表現しやすい。言葉で表現することを苦手とする児童にとっては、取り組みやすいものとなる。

以上の点から、スケーリングを用いることで、教科内容「心情の変化」を捉えることができると考え、実践した。ハートの部分には、マーちゃんの

プラタナスへの思いが心の中でどれくらい占めるのかを色を塗って示させた。

「心情の変化」を捉える上で重要なのは、「きっかけ」である。「きっかけ」を境にして大きな変化が見られるからである。それぞれの場面をスケーリングで捉えた後、段落と段落の間の一番数値の変化が表れるところに「きっかけ」があり、それが何であるかを児童に捉えさせようとした。

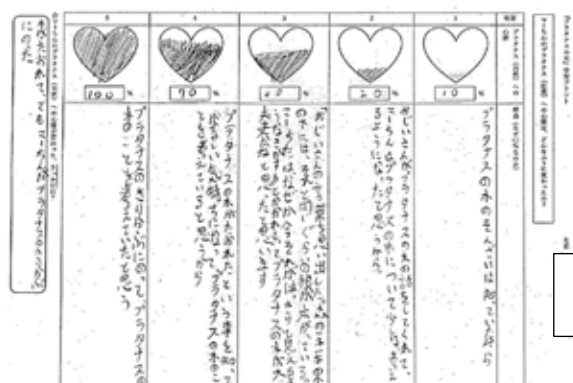


図1 ワークシート

1 段落は、全員で確認しながら行った。作品冒頭ということもあり、主人公とプラタナスの木の直接的な関わりは見られない。以下、教師の範読後、プラタナスへの主人公の思いが何%であるか確認したときの子どもたちのやりとりである。

T: プラタナスへの思いは1の場面にある?
CC: ないなあ。
MK: 0。
MA: 0 じゃないよ。
MK: えっ。
EN: プラタナス公園の。プラタナス公園への思いは高いんじゃない?
C: 10 くらい。
OY: ボール遊びはできるから。
C: 7 くらい。
YS: 50%。
CC: えー。
C: 2。
C: 10。
少し沈黙がある。教科書を開く児童が出始める。

授業者が、主人公のプラタナスへの思いが1段落にあるかどうかたずねると、ほとんどの子が一斉に反応し、口々に発言することができた。しかし、「プラタナス公園の思いは高いんじゃない?」(EN)や「ボール遊びはできるから。」(OY)のように、曖昧な理由できちんとした根拠を示せていない。

「50%」(YS)の発言に対しては、回りの児童が一斉に、「えー」という納得がいかない様子を表している。自分の考えに対する根拠は曖昧ではあるが、感覚的に50という数値は高すぎると判断しての反応だと考えられる。

その後、心の中がプラタナスの木のことではいっぱいになっている状態を100にするというイメージの共有を図り、各自で記入する時間をとった。初めてする活動に、児童はとまどいを見せていた。しかし、少しずつ教科書を開き、確認をしながら色を染め始めた。

途中、WAさんは筆が進まず「先生、3段落の中でも前半と後半で心情変わるんですけど。」と戸惑いを見せた。段落の中でも場面が変わることに気づき、それに合わせた心情の変化をどのように表現すべきか悩んでいた。結果、WAさんは、3段落のワークシートを二つに分け、前半と後半それぞれの理由を記していた。

色を塗り終わったところを見計らって筆者は「心情が大きく変化する出来事がきっかけなんだよ。だから段落と段落の間で大きな数値の変化が見られたところに、きっかけがあるよ。それは何。」と問いかけたが、児童はすぐに書き出すことができなかった。スケーリングという方法では、「きっかけ」が明確にならなかったようだ。

4 考察

スケーリングの活用は、変化を可視化することができ、児童が「心情の変化」を捉えようとする動機にはなっていた。しかし、活動には積極的だったが、「きっかけ」を捉えるまでには至らなかった。なぜスケーリングで、「きっかけ」を捉えることができなかったのか。3点指摘する。

1点目は、児童が「きっかけ」と捉える水準に違いがあったことである。児童がきっかけとして捉えた代表的なものは「プラタナスの木が切られたこと」と「おじいさんの話」である。プラタナスの木が切られるという出来事とその木をマーちゃんたちにとって特別な存在に押し上げたおじいさんの話。この構造により、児童はどこをきっかけと捉えるのか混乱していたと考えられる。筆者は「おじいさんの話」がきっかけであるというところまで捉えさせたかったが、その手立てが不十分だった。どのような手立てが必要だったかは、後に述べる。

2 点目は、このことを明らかにしたいという課題意識や、この活動を何のためにやるのかという目的意識を児童がもっていなかったことである。筆者は、「きっかけ」に気付かせるためにスケーリングを用いたが、結果的にはスケーリングに表すこと自体がゴールとなってしまった。それは、児童の中に「きっかけは何か。」という課題意識がなかったためである。課題意識をもった上で、それを解決するのに有効な方法の一つとしてスケーリングがあるという流れになって、初めてスケーリングを用いる目的意識をもつことができる。何を捉えさせるのかという授業者の意図が明確にあり、それを児童がはっきりと課題として認識し、その課題を解決するのに合致した活動である必要がある。

3 点目は、スケーリングでは書き表せないこととや見えにくいことがあるということである。WAさんのように、同じ段落の中でも細かく変化を捉える児童もいた。詳細に変化を捉える心情曲線とは異なり焦点が当てづらいため、結果WAさんのように書きづらさを感じる児童が他にもいたかもしれない。

筆者は段落と段落の間の数値の変化が大きい部分にきっかけがあると話した。だが、それでは「おじいさんの話」がきっかけになっているということは見えてこない。おじいさんの話を聞いた直後に、マーちゃんたちの心情が大きく変わったわけではないからである。木が切られたという出来事がある、そこからおじいさんの話へと戻っていく。それは、今回のスケーリングでは表れにくい。

では、どのようにして「きっかけ」を捉えさせるか。授業者が教材の何に気付かせたいのかを明確に持つ必要がある。そして、それがどこなのか、どういうものなのかはきちんと児童に教える。大事なものは、その後である。その「きっかけ」がどのような効果をもたらすか、それを捉えさせる。例を示す。「マーちゃんの心情は何をきっかけに変わったのか。」ではなく、『プラタナスの木』ではマーちゃんが、おじいさんの話をきっかけに気持ちが大きく変わります。どんな風に変わりましたか。」または、「おじいさんの言葉で、どうして変わりましたか。」を問う。筆者は、おじいさんの話がきっかけであるということを気付かせたいと考えていた。そこに焦点化した上で、その効果を捉えさせる。焦点化されたことで課題が明確となり、児童

も意欲的に取り組むことができる。

例えば、「最初は、プラタナスの木のことなど、全然気にしていなかったけど、おじいさんの話を聞いたから、最後『ぼくたちがみきや枝や葉っぱの代わりだ。』って、切り株に立ったんだと思う。」のように、叙述にかえり、変化を捉えることができれば、それは「心情の変化」を単なる言葉として理解しただけではなく、実感を伴った理解となる。この実感を伴ったレベルまで引き上げなければ、結局は他の教材でも汎用が効く「教科内容」にはならない。更に、「おじいさんの言葉で、どうして変わりましたか。」を問えば、おじいさんの会話の内容を吟味し、作品の「主題」にまでつながる読みになりうる。

5 到達点と課題

授業者が「教科内容」を位置付けて授業に臨むことが大切であることが明らかとなった。「教科内容」を児童に明示的に示し、他の物語作品にも活用できる汎用性のあるものにするのである。

今後の課題は、「教科内容」を児童が実感を伴って理解できるように、どのように指導するのかを吟味することである。単に「教科内容」を説明するというものではない。「教科内容」の効果を教材を通して実感させる必要がある。そのための授業方法を検討していきたい。

引用文献

- 二瓶弘行(2016)「第4章 系統指導の実際」、青木伸生ほか『筑波発 読みの系統指導で読む力を育てる』、東洋館出版社。
- 鶴田清司(2018)「第3章 国語科の教材づくりと教材研究」、柴田義松ほか『あたらしい国語科指導法』、学文社。

参考文献

- 高橋達哉・三浦剛(2018)『「読むこと」の授業が10倍面白くなる！国語教師のための読解ツール10&24の指導アイデア』、明治図書出版。

How Do We Teach Subject Matter Content in a Literature Class of an Elementary School ?
Hideki ARAKI